

Angulo Alemán, Tanya.

Profesora de Educación visual · Universitat de València.

Departamento: Didáctica de la expresión musical, plástica y corporal.

Dibujos en la pared.

Drawings on the wall.

TIPO DE TRABAJO:

Comunicación.

PALABRAS CLAVE:

Dibujos infantiles, escuela primaria, artes y educación, educación a través del arte.

KEY WORDS:

Childrens' drawings, primary school, art education, education through arts.

RESUMEN

Aprender a través del arte a lo largo de nuestra vida, pero sobre todo durante nuestra formación escolar, constituye un trayecto que nos configura: lleno de anécdotas, de experiencias estimulantes, de encuentros inolvidables o de azar. Con este trabajo pretendo indagar en un caso para estudiar diferentes miradas sobre el arte y sobre la escuela. Teniendo en cuenta el contexto académico transdisciplinar de este evento presento un breve estudio de caso abordado desde una perspectiva narrativa (Connelly y Clandinin, 1995). El objetivo principal de esta comunicación es propiciar reflexiones sobre posibilidades del arte en la educación escolar. Los ejes teóricos que sustentan este trabajo se sitúan tanto en el campo de las artes como en el de la educación artística. Me interesa articular diferentes percepciones y diferentes voces a través del registro fotográfico de las paredes de un aula, con especial atención hacia los dibujos realizados por estudiantes de una clase. Utilizo métodos visuales en la recogida de datos y métodos sociales para la colaboración con los sujetos participantes. Se trata de una investigación cualitativa para producir conocimiento situado según los campos de diferentes tradiciones académicas.

ABSTRACT

Learning through Arts along our life could be a definitive trip, especially during our schooling, when there is plenty of vibrant experiences, unforgettable moments and adventurous events. In this communication I hope to inquire different ways of seeing about Arts and the school into a concise case to study. I am reporting a brief study case focused from the narrative perspective (Connelly & Clandinin, 1995) considering this cross-disciplinary academic context. The main purpose is to contribute to think about discovering how Art can improve scholar education. This work has been based on such theoretical references between Arts and Art Education fields. I wonder to bring together different understandings and voices through the photographic captures on the classroom walls, looking up the drawings made by children during their lessons. I have used visual methods to pick up data such as social methods to collaborating with participant persons. It is a qualitative research in order to deliver situated knowledge just as different academic heritages.

CONTENIDO.

COSAS QUE VIENEN AL CASO ACERCA DE LOS DIBUJOS INFANTILES.

Empecé el año con las tutorías de los estudiantes de prácticas de tercero después de la epifanía navideña. Decidí que primero visitaría a la única estudiante que tenía en un colegio de Valencia, ya que los siete restantes estaban repartidos entre Xàtiva y Bétera. El colegio estaba ubicado en una calle muy concurrida por la que años atrás, cuando fui estudiante de doctorado, pasaba yendo y volviendo cada día. Nunca me imaginé que allí hubiera una escuela. Atravesé la puerta junto con los niños y niñas que entraban a clase con sus mochilas a las 9 de la mañana. Antes de encontrar a María, que ya me esperaba, pude leer en un mural que el colegio había celebrado su cincuenta aniversario en 2015. María me presentó a su mentora, Inma, quien me comentó: “el centro ha perdido matrícula y en infantil estamos pasando de dos grupos a tener sólo un grupo por nivel”. También me dice que muy pronto el colegio se trasladará a un edificio de nueva construcción.

Observé que entraban en clase de forma muy ordenada, era un grupo de primero de primaria. Me llamó la atención que, aunque eran pequeños, al menos tres niños llevaban gafas graduadas. Las niñas iban muy bien peinadas: con coletas y trenzas para que el pelo rizado se mantuviera en su sitio. Me acordé de mí misma peinada así durante muchos años. La clase era numerosa: vint i quatre i cap família és d’ací, és el grup en castellà – me había comentado María anteriormente.

Es un grupo difícil – me dijo Inma - confirmando las observaciones iniciales hechas por María: el nivell de la classe no és massa bo perquè hi ha xiquets que no saben llegir i hi ha casos que no han anat a escola en infantil. Las paredes de la clase, y también las del pasillo antes de entrar, estaban llenas de dibujos. Más tarde, cuando Inma me pudo dedicar un poco de su tiempo para hablar, le pregunté por los dibujos. “Son de mi clase, todos dibujan de maravilla”. Entonces Inma me comentó que al empezar el curso estaba muy preocupada por las dificultades que entrañaba el grupo pero que cuando vio sus dibujos sintió que podía entenderlos mejor.



Figura 1. Fotografía de dibujos de alumnos y alumnas de primero de primaria. ¹

Los adultos reconocemos claramente un dibujo infantil. A veces nos llama la atención cómo están realizados y otras veces lo que encontramos en ellos. Las formas de utilizar el espacio, las proporciones de las figuras, las palabras o títulos forman parte de lo que identificamos como *estilo infantil*. Los dibujos infantiles suelen ser muy diferentes entre sí dependiendo de la edad, de las características de cada niño o niña y de las circunstancias en que han sido realizados.

Los primeros trazos o signos pueden pasar desapercibidos para muchos adultos porque no suelen ser realizados sobre papel sino con materiales de oportunidad: agua o papilla derramada, vaho, excrementos, arena, tierra, etc. Cuando aun no son capaces de sujetar un lápiz o un rotulador, muchos niños y niñas ya han descubierto el gesto gráfico por puro placer sensorial (Kellogg, 1969) ². Aunque los primeros trazos despiertan nuestra curiosidad, raramente les dedicamos verdadera atención, o al menos hasta que somos capaces de

¹ Las fotos han sido tomadas por mí contando con la aprobación del centro educativo.

² Kellogg, R. (1969). *Analyzing Children's Art*. Palo Alto, California: Mayfield Publishing Company. (Primera edición)

relacionarlos con nuestros propios esquemas adultos. Según Rhoda Kellogg (1987) nuestra tendencia a poner etiquetas figurativas revela indiferencia o rechazo hacia los primeros esquemas gráficos infantiles los cuales se manifiestan en forma de garabatos.

Encuentro difícil convencer a los adultos de que los primeros dibujos figurativos del niño no se basan principalmente en observaciones de los objetos y de las personas de su entorno. [...] Otra causa de la actitud habitual de los adultos respecto al arte infantil es el recuerdo, vago o nítido, del rechazo de sus propios garabatos infantiles. [...] A menudo el niño fomenta esta actitud y cataloga sus garabatos como personas y cosas [...] Él sabe que no se trata de *gestalts* figurativos [...] pero acepta la tolerancia de los adultos hacia sus títulos como una incongruencia de la mente de los adultos. (Kellogg, 1987: 108-109)

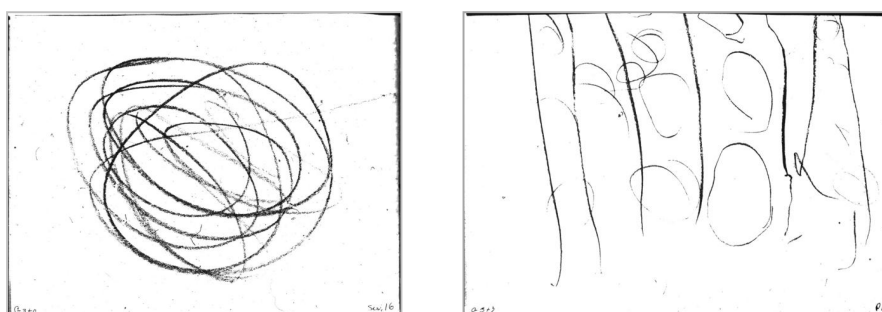


Figura 2. Garabatos básicos (izquierda) y formas incipientes (derecha). Imágenes del archivo *Early pictures*: Roda Kellogg, 1967.

En torno al dibujo infantil gira una parte significativa de la investigación en el campo de la educación artística. Históricamente, el término *dibujo infantil* ha servido para referirse, en general, a lo que producen los niños y las niñas desde sus primeros trazos hasta la adolescencia (Lowenfeld y Brittain, 1973; Read, 1982; Vigotsky, 1982). Sin embargo, actualmente la premisa más aceptada es que aquello realizado por niños o niñas ha de ser comprendido como *un* dibujo (Marín, 2000).

Saber que los dibujos infantiles constituyen un campo de estudios resulta relevante sobre todo en la formación inicial de maestros/as, pero también para cualquier persona que de pronto se detenga a recordarse a sí misma dibujando durante su infancia. También es relevante para quienes hemos visto dibujar a nuestros hijos/as u otros niños/as desde la posición de adultos cercanos. ¿Cómo vemos, de adultos, los dibujos infantiles? En el ámbito de la formación artística no es frecuente estudiar los dibujos infantiles. Sin embargo, reconocidos artistas del siglo XX como Pablo Picasso y Antonio Saura han tenido palabras de admiración hacia las creaciones infantiles:

“cuando tenía su edad yo podía dibujar como Rafael pero me llevó toda una vida aprender a dibujar como ellos” (Penrose, 1958: 275; citado por Marín, 2003: 56). [...] Envidiable frescura: a la luz del automatismo y de espontaneidad, en la búsqueda del paraíso perdido, algunos artistas, entre los cuales me cuento, permanecen fascinados frente al universo de hermosos latigazos plásticos que surgen de manos infantiles, impresionados por su conmovedora y decidida transposición de la realidad, por la libertad y efectividad en el empleo de los medios que se les ofrece. (Saura, 1996: 110; citado por Marín, 2003: 56)



Figura 3. Ejemplo de obras contemporáneas que podemos enmarcar en una estética que remite al dibujo infantil. A la izquierda: *Hombre cayendo*. Pablo Picasso, 1937; a la derecha: *Retrato Imaginario*. Antonio Saura, 1962.

Kelloggs (1987) se muestra muy crítica con la visión un tanto paternalista que a veces tenemos sobre las capacidades infantiles. No obstante, buena parte de las investigaciones sobre el dibujo infantil a lo largo del siglo XX han concluido con caracterizaciones de los dibujos en función de determinadas etapas de desarrollo gráfico, intelectual o psicológico. Por ejemplo, el análisis de Kellogg se centra en el estudio de dibujos producidos por niños y niñas entre los dos y los siete años. En cambio, la catalogación por etapas realizada por Víctor Lowenfeld (1973) ha sido la que más influencia ha ejercido tanto en el contexto de la educación formal como en la formación de profesorado. En su obra *Creative and mental growth* (Lowenfeld y Brittain, 1973) analiza las creaciones infantiles atendiendo a las habilidades formales y expresivas que los niños y niñas desarrollan según la edad. Todo esto empezó a buscar su sitio dentro de mi bagaje desde que llegué a una facultad de magisterio a impartir asignaturas de educación plástica y visual. El conocimiento artístico en contextos de formación de profesorado requiere una mediación muy diferente en cuanto a propósitos y aprendizajes que la que hemos vivido en nuestra formación dentro de las Bellas Artes.

Algunos autores diferencian claramente el dibujo infantil denominado espontáneo o arte infantil (Kellogg, 1987; Lowenfeld y Brittain, 1973; Read, 1982) de otras actividades gráficas que tienen lugar en el contexto escolar. Sin embargo, si bien las diferencias entre el dibujo infantil espontáneo y los dibujos realizados en la escuela pueden resultar evidentes y axiomáticas, en la actualidad nos enfrentamos a problemas que sitúan esta polaridad en un segundo plano.

La relevancia de la educación artística se argumenta sobre la base de que la expresión plástica impulsa el desarrollo intelectual, emotivo y creativo de los niños y niñas posibilitando los procesos de simbolización, expresión y creatividad (Acaso, 2000). El papel del adulto y en particular del profesorado es potenciar las experiencias seleccionando conscientemente materiales, técnicas y procedimientos adecuados según la edad o etapa de desarrollo (Lowenfeld, 1973).

En nuestro contexto educativo es frecuente ofrecer materiales de expresión plástica en la escuela infantil de primer ciclo – entre 0 y 3 años. Sin embargo, también es necesario reflexionar críticamente sobre el tipo de experiencias que posibilitan los materiales. A medida que los niños y niñas van creciendo y *avanzan* por el sistema educativo, van perdiendo oportunidades de dibujar o de experimentar con materiales expresivos en la escuela. En el segundo ciclo de educación infantil es frecuente la realización de objetos y de murales colectivos. Lo más difícil es escapar de las manualidades expresivas (Acaso, 2009); es decir, dejar de preocuparse porque el resultado sea estandarizado y previsible, que resulte ideal como decoración de aula y que le guste a los padres.

La lectoescritura y el aprendizaje numérico se inician cada vez más pronto y ocupan cada vez más tiempo en la etapa de primaria. Por contraste, los lenguajes artísticos y la educación visual reciben poca atención en el desarrollo curricular. En el peor de los casos, la actividad de dibujar está presente pero se dirige al desarrollo de la motricidad para la escritura o a la reproducción de esquemas de representación que responden más a las expectativas adultas que a las necesidades infantiles.



Figura 4. Muestra de recursos educativos editados para la educación plástica en las etapas de Educación Infantil: *Mis dibujos* y Educación Primaria: *Educación Artística. Plástica 1º. Proyecto «Descubro»*.

Identificar este problema, tanto en la escuela como en la formación universitaria de profesorado, es fundamental pero no es todo. También es importante reconocer y visibilizar la creatividad del profesorado y su saber hacer. Sólo se puede cambiar una práctica desde la propia práctica. “Si es cierto que la práctica profesional tiene al menos tanto que ver con el hallazgo del problema como con la solución del problema encontrado, también es cierto que el establecimiento del problema es una actividad profesional reconocida” (Schön, 1998: 29).

Las paredes de la escuela me dicen mucho de lo que allí sucede cada vez que visito a los estudiantes durante sus prácticas; de igual manera que la letra de un niño o de una niña podría resultar un signo elocuente para quien sepa interpretarlo. La forma en que se ocupan los muros puede devenir una forma de práctica pedagógica democrática. Teniendo en cuenta que poco se puede mejorar en la configuración espacial o en el estado de conservación del edificio, adueñarse de las paredes puede ser una práctica de resistencia.

¿QUÉ PASA EN LAS PAREDES DE LA ESCUELA?

Un estudio sobre las paredes de la escuela revela cuántos elementos es posible encontrar – “hojas de árboles secas en otoño, flores de papel en primavera, veinticinco dibujos exactamente iguales, veinticinco dibujos todos distintos [...] menú del comedor, carteles con reglas ortográficas...” (Augustonowsky, 2003: 40) - y articular este cadáver exquisito puede ser vivido como una aventura pedagógica.



Figura 5. Fotografías de las paredes cubiertas de dibujos: dibujo de árboles y hoja de un árbol; mural donde está el dibujo junto con otros y murales en la puerta del aula, en el enmarcado y en el zócalo de la pared.

Partiendo de una entrevista con Inma documenté las paredes del aula y su exterior evidenciando la relación estrecha entre las cosas que han estado haciendo en clase y el significado que han tenido para el grupo. En este sentido, los datos visuales son parte del despliegue del trabajo de campo y están generados como parte de una aproximación etnográfica (Banks, 2010) y de la articulación de un relato construido desde la implicación con el contexto escolar (Angrosino, 2012).

Por otra parte, quisiera llamar la atención sobre la relación que observo entre el transcurso de los meses, del tiempo acontecido, y la ocupación gradual de las paredes con dibujos realizados como trabajo escolar. La relación dentro – fuera revela continuidad en lugar de contraste. El resto del pasillo también está cubierto de murales por lo que intuyo que la relación pueda ser similar con respecto al trabajo de las maestras-vecinas.

En último lugar, encuentro muy sugestivo cómo el trabajo de composición que lleva a cabo la maestra en base al trabajo de sus alumnos consigue realzar todo el sentido de los dibujos pero sin decantarse hacia lo decorativo ni someterlos a la uniformidad.

LO QUE VIENE LLEGANDO.

Trascendiendo el análisis psicopedagógico o estético de los dibujos infantiles, las paredes se vuelven activas cuando son el soporte de la actividad de la clase y funcionan como referentes tanto para la maestra como para los y las estudiantes. Dado que el contenido expuesto en las paredes son dibujos infantiles, es inevitable que el tema reaparezca como un *boomerang*.

Finalmente, me gustaría agradecer personalmente y por su nombre la generosa contribución de Inma Herraiz y de sus 24 maravillosos alumnos; así como también a Vicent Pascual, director del centro y a María Picó, estudiante del Grado en Maestra en Educación Primaria en la Universitat de València, quien me sirvió de primer enlace. En esta ocasión he decidido no relevar datos identificativos del centro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ACASO, M. (2009). "Manualidades expresivas. Propuestas para antes del derrumbe". En *La educación artística no son manualidades*. Madrid: Catarata; p. 90-170.

(2000) "Simbolización, expresión y creatividad: tres propuestas sobre la necesidad de desarrollar la expresión plástica infantil. *Arte, individuo y sociedad*, nº 12, p. 41 - 57.

ANGROSINO, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

AUGUSTUNOWSKY, G. (2003). "Las paredes del aula. Un estudio del espacio dispuesto por docentes y alumnos en la escuela primaria". *Arte, individuo y sociedad*, 15; p. 39-59.

BANKS, M (2010). *Los datos visuales en la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

CONNELLY, M. y CLANDININ, J. (1995). «Relatos de experiencia e investigación narrativa». En LARROSA, J. et al. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes; pp.11-59.

EQUIPO IQUI (2017). *Libros para la Educación plástica. Proyecto «Descubro»*. Último acceso el 24/03/2017; desde <http://www.meduco.org/iqi/libro1/index1.htm>

KELLOGG, R. (1987). *Análisis de la expresión plástica del preescolar*. Madrid: Cincel.

- (1969) *Child Art Collection*. Último acceso el 20/03/2017; desde www.early-pictures.ch

MARÍN, R. (2003). «Aprender a dibujar para aprender a vivir». En *Didáctica de la educación artística*. Madrid: Pearson; pp. 4-46.

- (2000). «Investigación y dibujo infantil: el dibujo infantil es un dibujo», en HERNÁNDEZ-BELLVER, M. y SÁNCHEZ-MÉNDEZ, M. (coord.). *Educación artística y arte infantil*. Madrid, Fundamentos.

- (1988). «El dibujo infantil: tendencias y problemas en la investigación sobre la expresión plástica de los escolares». *Arte, Individuo y Sociedad*; 1, p. 5-29.

PICASSO, P. (1937). «Hombre cayendo». *Museo nacional Centro de Arte Reina Sofía*. Último acceso el 20/03/2017; desde <http://www.museoreinasofia.es/coleccion/obra/hombre-cayendo-dibujo-preparatorio-guernica>

READ, H. (1982). *La educación por el arte*. Barcelona: Paidós. (Primera edición: *Education through art*, 1954)

SANTILLANA (2017). *Mis dibujos 1*. Último acceso el 24/03/2017; desde <http://www.santillana.es/es/w/catalogo#material=20018669&>

SAURA, A. (1962). «Retrato imaginario de Brigitte Bardot». *Bellas Artes*. Último acceso el 20/03/2017; desde <https://www.bellasartes.gob.ar/coleccion/obra/7994>

VIGOTSKY, L.S (1982). *La imaginación y el arte en la infancia : ensayo psicológico*. Madrid: Akal.